

小学校「書くこと」の教育の課題とこれから — 相互推敲による「書き直す力」の育成 —

Elementary school“Writing“education issues and future -Development of“reworking ability” by mutual elaboration-

佐々原 正 樹

Masaki SASAHARA

キーワード：国語Ⅰ，国語Ⅱ・書くこと・相互推敲・書き直す力

0 はじめに

本研究の目的は、「書くこと」の教育の課題を明らかにし、その課題を克服するための授業を構想することである。そこで、まず、「書くこと」の現状について述べる。具体的には、子どもの実態と教師の意識について述べる。次に、「書くこと」の現状から、「書くこと」の授業を構成する要素の何が課題なのか、「書くこと」の教育の課題について先行研究・先行実践をもとに論じる。最後に、得られた課題を克服するための「書くこと」の授業を構想する。

1 書くことの教育の現状

1-1 子どもの実態

PISA の読解力テストにおいて、日本の高校生は自由記述課題が弱く、特に、本文から根拠を挙げて自分の意見を述べる問題の無解答率が他国の高校生よりも高いという結果が示された（有元 2006）。高校生だけでなく、2007 年から文部科学省が小学六年生及び中学三年生を対象に実施している全国学力・学習状況調査によれば、小・中学生においても、「書くこと」が弱いことが示されている（表 1）。さらに、主として「活用」を問うものとされる国語 B の意見や説明等の自由記述問題において、表 2 に示すように、小学生も正答率が低く、また無解答率が高いことが示されている。

表 1 小学校・中学校国語 B の領域別の正答率（平成 25、平成 26 年）

| 中学校：国語 B | | 正答率（％） | |
|----------------------|--|----------|----------|
| 領 域 | | 平成 25 年度 | 平成 26 年度 |
| 話すこと・聞くこと | | | |
| 書くこと | | 63.2 | 41.6 |
| 読むこと | | 68.3 | 49.8 |
| 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 | | 65.1 | 57.5 |
| 全体 | | 65.5 | 49.6 |

| 小学校：国語 B | | 正答率（％） | |
|----------------------|--|----------|----------|
| 領 域 | | 平成 25 年度 | 平成 26 年度 |
| 話すこと・聞くこと | | 65.0 | 51.4 |
| 書くこと | | 43.9 | 34.6 |
| 読むこと | | 48.1 | 57.5 |
| 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 | | 64.0 | 69.9 |
| 全体 | | 55.3 | 53.4 |

「全国学力・学習状況調査」文部科学省・国立教育政策研究所ホームページより

表2 国語B「書くこと」過去3年間（2007-2009）の中で、課題が見られた調査問題（小学校）

| 年度 | 設問の概要 | 正答率（％） | 無解答率（％） | 問題形式 |
|----|---|--------|---------|------|
| 21 | 報告文を読み、メモの中に調べた内容の1つめを書く | 11.5 | 20.7 | 短答式 |
| 21 | 報告文のまとめとして、調べてわかったことを書く | 17.8 | 12.5 | 記述式 |
| 20 | 「図書館だより」の内容を案内状に書き換える（行事の内容）2 | 32.7 | 21.4 | 記述式 |
| 20 | 「図書館だより」のグラフから分かったことを基にし、テーマや条件に即して自分の考えを書く | 33.0 | 17.5 | 記述式 |
| 20 | 2つの意見文を比べて読み、文章の組み立てとして適切な内容を選択する1 | 35.9 | 14.8 | 選択式 |
| 20 | 「図書館だより」の内容を案内状に書き換える（行事の内容）1 | 41.5 | 11.0 | 短答式 |
| 20 | 「わるいこと」という場面の様子を捉え、おかあさんぐまの心情を書く | 45.3 | 22.5 | 記述式 |
| 19 | 古紙の再利用が重要な課題となってきた理由を書く | 45.7 | 4.0 | 記述式 |
| 19 | 古紙を回収に出すときに守ることを新聞に書く | 49.4 | 11.4 | 短答式 |
| 20 | 2つの意見を比べて読み、文章の組み立てとして適切な内容を選択する2 | 59.7 | 12.6 | 短答式 |
| 20 | インタビューの仕方や内容について評価した理由を書く | 69.6 | 11.4 | 記述式 |

（「文部科学省 国立教育政策研究所 2012」の調査結果より、筆者が抽出）

平成19年度から平成22年度の四年間の「全国学力・学習状況調査」を総括し、「全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ 小学校編」国立政策研究所（2012）は、「書くこと」における課題として、「調べて分かった事実に対する自分の考えを、理由や根拠を明確にして書くこと」を挙げている。

これらのことから、日本の小学生から中学生に至るまで、「書くこと」が他の「話すこと・聞くこと」「読むこと」の領域と比べ、相対的に不十分であり、特に、自分の考えを理由や根拠を明確にして書くことに課題があるといえよう。だが、このことは当然であるといえれば当然である。書く行為は、無意識的に行う「話すこと」とは違い、まず、自分の内的活動を意識し自覚する必要がある（自覚性）。その上で、書く目的から考え、読み手の視点から、わかりにくいところ、不備なところを捉え直し、自分の内的活動を自由に制御できる（随意性）力を必要とする。このように、「書くこと」は、高次の認知的活動を必要とする。また、「自分の考えを理由や根拠を明確にして書く」力は、「書くこと」の領域だけに関わる能力ではない、「調べて書く」「読み書く」「話し合って書く」等、書く行為は「話すこと・聞くこと」の領域及び「読むこと」の領域との総合された能力といえる。つまり、「書くこと」は認知的負担の大きい作業である（清道 2013）といえる。

矢部・島村・望月（2007）は、全国の小・中学校の児童・生徒19,530人を対象にアンケートを行い、学年が進むにつれて、書くことが好きという学習者は減少し、小学校六年生では31.8%、（三分の一）、中学三年生では26.6%（四分の一）程度になってしまうことを報告している（p. 140）。このことは、「書くこと」が認知的負担の大きい作業であることと無関係ではないであろう。つまり、指導において、学習者の認知的負担を軽減するような手立てを十分に行えていなかった。そのため、学習者は、書く場における認知的負担を軽減するような方略を習得できなかった。その結果、学年が進むにつれて、「書くこと」を嫌う学習者が増えて行ったと考えられる。PISA調査、全国学力・学習状況調査において、自由記述において無解答率が多いこととも無関係ではないであろう。

1-2 教師の意識

一方、教師は書くことをどのように捉え、どのような意識で指導をしているのであろうか。島村（2004）は、全国の小中学校の中から無作為に抽出した小学校3500校、中学校1000校（国語担当教師のみ）を対象に国語学習指導アンケートを実施している。そして、9559人から回答を得ている。そのアンケートから以下の結果が得られている

★ 4 領域の指導の力を入れている程度

(「とても力を入れている」、「ある程度力を入れている」「あまりうまくいっていない」「ほとんどうまくいっていない」のうち、「とても力を入れている」、「ある程度力を入れている」と考えている人の割合)

| | |
|------------------|-------|
| ・ 話すこと・聞くことの指導 | 95.1% |
| ・ 書くこと（作文）の指導 | 79.1% |
| ・ 読むこと（読解・読書）の指導 | |
| 文学的文章の指導 | 85.5% |
| 説明的文章の指導 | 91.1% |
| ・ 読書の指導 | 89.2% |

★ 4 領域の指導の満足状況

(「とてもうまくいっている」、「だいたいうまくいっている」、「あまりうまくいっていない」、「ほとんどうまくいっていない」のうち、「とてもうまくいっている」、「だいたいうまくいっている」と考えている人の割合)

| | |
|------------------|-------|
| ・ 話すこと・聞くことの指導 | 58.3% |
| ・ 書くこと（作文）の指導 | 48.2% |
| ・ 読むこと（読解・読書）の指導 | 80.8% |
| ・ 言語事項の指導 | 74.0% |

(島村 2004, pp. 16-17)

これらのことから、多くの教師は、「書くこと」の指導に力を入れていると考えているものの、その効果の満足度は低いということになろう。つまり、多くの教師は、「書くこと」の指導は重要と考え、力を入れて指導をしていると思っている。しかし、「書くこと」の指導は難しく、その効果は低いと感じているといえる。

では、なぜ、「書くこと」の指導に教師は力を入れているのに、効果が低いのであろうか。「書くこと」の指導のどこに課題があるのであろうか。そして、子どもに「書くこと」を好きにさせ、書く力を付けるためには、どうすればよいのであろうか。そこで、次に、書くことに影響を及ぼす要因について検討する。

1-3 書くことの授業をどう捉えればよいか

1-3-1 書くことに影響を及ぼす要因：〈場〉、〈コミュニケーション過程〉

人が認識した世界や自己について語る、あるいは綴る。その表現方法が「語ること」「書くこと」の違いはあろうとも、その行為が「表現行為」であるならば、必ず、1) 〈場〉の影響を受けることになる(佐々原 2015)。1つは、〈位置づけられた場〉の影響を受ける。どのような相手に対して、どのような目的を持って語るのか、それら「相手意識」「目的意識」によって、語られる(書かれる)内容、語られる(書かれる)順番、表現が変化する。例えば、原爆体験者がその被爆体験を語るとする。「自分の辛さ・苦しさをわかってもらおう」と思いから語る(書く)ならば、その目的に沿ったような「内容」が選ばれ、その思いが聴き手(読み手)に伝わるように筋立て、工夫する。あるいは、「二度とこのようなことが起こらないようにと、次世代の人に訴えたい」という思いで語る(書く)ならば、「内容」も「語る順番(構成)」「表現」もその目的に沿って変化する。「表現行為」は必ず〈位置づけられた場〉の影響を受ける。

「表現行為」は、もう1つの〈語られた(書かれた)場〉の影響を受ける。「いま、ここ」で語っ

ている（書いている）場の人間関係等の影響を受けることになる。「二度とこのようなことが起こらないようにと、次世代の人に訴えたい」という思いで語り始めた「語り」も、「いま、ここ」の聴衆の反応によって変化する。聴衆の反応の影響を受けながら、「語り」は変化する。「語り」は、「語り手」と「聴き手」との関わりの中で生成される。教育で考えるならば、教室での学習者の「語り」は、〈教室という場〉の教師と学習者、学習者と学習者との「人間関係」の影響を受けることになる。「書くこと」も、同様に考えることができる。書く行為は、決して個人だけで行われるものではなく、教師や他の学習者との人間関係の影響を受けながら、見直され、書き直されることになる。つまり、「表現行為」は、〈語られた（書かれた）場〉の影響を受けることになる。

また、「表現行為」は、〈場〉で何が話し合われるか、つまり、2) 〈コミュニケーション過程〉の影響を受ける。カウンセリングならば、クライアントの「語り」は、セラピストとのコミュニケーションによって変化する（ハロルド・グーリシャン、ハーレーン・アンダーソン 1997；トム・アンデルセン 2001）。同じように、「書くこと」も、〈教室という場〉の〈コミュニケーション過程〉の影響を受ける。池田（2004）は、「この部分がよくわからない」という他の学習者からの指摘によって、推敲が促進されることを報告している。また、清道（2013）は、高校生を対象に、文章作成に影響を及ぼす要因を検討し、1) 同じ課題の作文であっても質問文の表現を一部変えれば、総括の有無に変化が生じる、2) 同じ対象者であっても、課題内容が異なる質問文を示すことで、総括する場所が変化することを報告している。つまり、質問文の変化が文章構成に影響を与えることを報告している。また、理由を入れて、具体例を入れて書くという指示によって、意見文が量的にも質的にも変化したという報告をしている。これらのことから、「書くこと」に影響を与える要因として〈教室という場〉の〈コミュニケーション過程〉が考えられる。

1-3-2 書くことに影響を及ぼす要因：書くプロセス

書く行為の心的プロセスを研究した認知心理学の研究がある。Hayes & Flower（1980）は、書き手の内面で起こっているプロセスを、1) 書き手の長期記憶（テーマ、読み手、ジャンルに関する知識）、2) 作文過程（プランニング、記述、推敲）、3) 課題状況（テーマ、読み手、目的）、の三つのプロセスで捉えている。また、Scardamalia & Bereiter（1987）は、子どもを対象に初心者と熟達者の違いを明らかにし、書く行為の心的プロセスを捉えようとしている。その中で、初心者は思いつきで書くことが多く、熟達者は、目的や読み手を意識し、プランニングや推敲をコントロールしながら書くことを明らかにしている。

つまり、書く行為とは、「読み手に対し、書き手の目的を達成する」ために、「テーマや読み手、ジャンルに関する知識」を参照しながら、「プランニング（構想・構成）→記述→推敲」を行う過程、と捉えることができる。

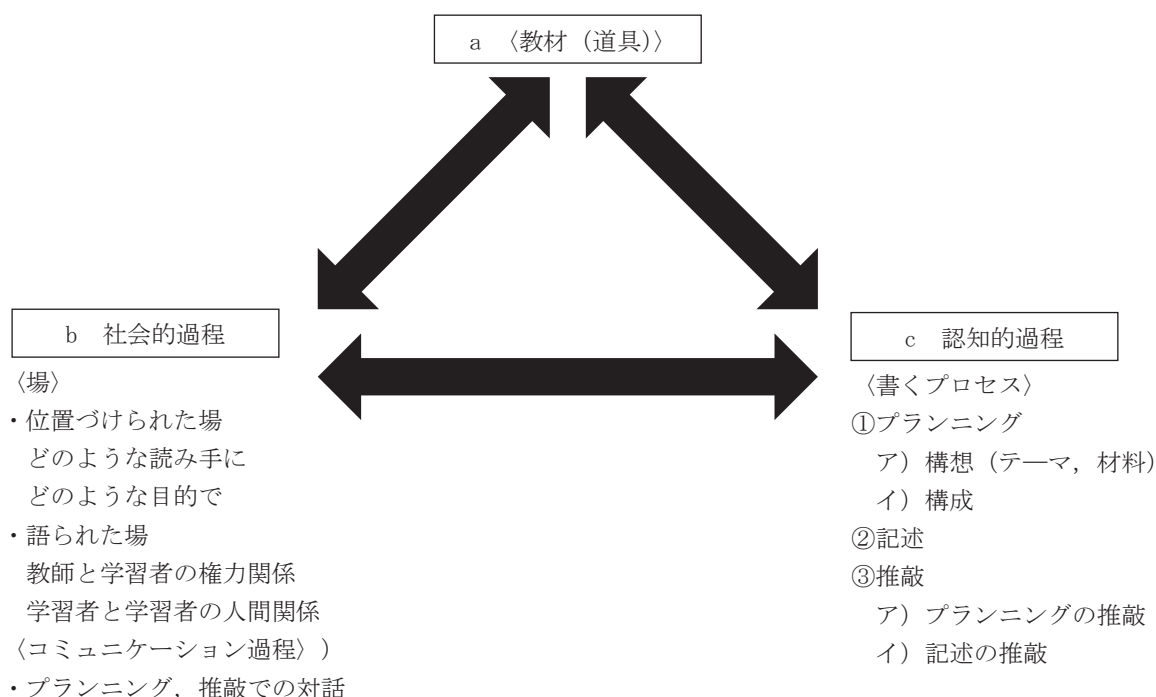
以上の認知心理学の知見を参考に、「書くこと」に影響を及ぼす要因を検討するならば、

- 1) 書き手の長期記憶（テーマ、読み手、ジャンルに関する知識）の有無、
- 2) 作文過程（プランニング、記述、推敲）、及び各過程における具体的なスキルの有無
- 3) 課題状況の把握（テーマ、読み手、目的）

等が考えられる。その中で、書く行為の心的プロセスの中心は、作文過程（プランニング、記述、推敲）であろう。その過程をどうくぐりぬけるかが、「書くこと」に大きな影響を与えられられる。

1-3-3 書くことの授業をどう捉えればよいか

「書くこと」は、〈場〉〈教室のコミュニケーション過程〉及び〈書く行為の心的プロセス〉の影響を受けることになる。それらをもとに、「書くこと」の授業を考察する。「書くこと」の授業は、道具（教材）を介として行われる。しかも、一人で書くのではなく、他者との対話を通して行う所に、学校での「書くこと」の特徴がある。以上のことから、次のように整理できる。



書くことの授業に影響を及ぼす要因を a) 〈教材（道具）＝教科書〉, b) 社会的過程：〈場〉〈コミュニケーション過程〉, c) 認知的過程：〈書くプロセス〉の三つに整理する。

そして、a) b) c) をもとに、書くことの授業を捉えると、以下のように考えられる。

読み手に対して、明確な目的を持ち、その目的を達成するために、内容を選択し、構成を考え、記述する。その記述は、常に生成過程であり、書き直しを必要とする。そこで、目的を達成するために、書くことの下位過程において、他者との協働で、推敲し、よりよいものに書き直す。このような『書き直す力』の育成を目指す授業と捉えることができる。つまり、書くことの授業とは、教材を介し、他者と協働し、書くプロセス①プランニング（構想，構成），②記述，③推敲のそれぞれの過程を通し、「書き直す力」の育成を目指す授業と捉えることができる。書く行為とは、書き直す行為であり、「書く力」の育成とは、「書き直す力」の育成に他ならない。

このように捉えることで、1)「結果」よりも「書く過程」が重視されるようになり、目的に沿った、内容の選択、構成、表現等の吟味が意識化される、2) 学習者自身も自己の成長を捉えやすくなる、と考える。

そこで、「書く力」を「書き直す力」と捉えた時、これまでの授業のどこに課題があるのだろうか。〈教材〉に課題があるのだろうか。それとも、〈場〉の設定、〈コミュニケーション過程〉に課題があるのだろうか。あるいは、〈書くことの下位過程〉が十分機能していないのだろうか。次節では、先行研究・先行実践をもとに「書くこと」の課題を考察する。

2 書くことの教育の課題

2-1 A：教科書教材（道具）の課題

小学校実践者の90%が教科書教材にもとづいて実践をしている（中央教育研究所 2009）という報告がある。そこで、教科書教材の先行研究を中心に教材の課題を検討する。小学校国語教科書の書くことを目的とした研究がある（清道 2013, 石丸 2008, 浦上 2004, 2005, 貝田 2000, 伊藤・藤原 2007）。中でも、清道（2013）は、小学校国語の教科書で、「書くこと」がどのように扱われてきたのか、認知心理学的知見を踏まえ詳細に検討している。ここでは、清道（2013）の一連の教科書研究を概観し、書くことにおける教科書教材の課題を考察する。

2-1-1 「書くこと」の教材（教科書）分析—光村図書 昭和61年から平成17年 1年から6年—

清道（2013）は、光村図書発行の小学一年生から六年生までの教科書で、昭和61年（1986）度版、平成8年（1996）度版、平成17年度版の書くことを目的とした教材を分析し、以下のことを明らかにしている。

【昭和61年度版の特徴】

- 1) 生活文が多く扱われている
- 2) 書くプロセス（プランニング、記述、推敲）を一方的に解説した教材が多い
- 3) 読み手を設定した教材が少ない

【平成8年度版の特徴】

- 1) 生活文に加えて、多様な活動を扱うように変化している。
- 2) 書くプロセス（プランニング、記述、推敲）を一方的に解説した教材が多い
- 3) 読み手を設定した教材が少ない

【平成17年度版】

- 1) 調べて報告する文章が多く扱われている
- 2) 書くプロセス全体よりもプランニングの一部（材料集め）を重点的に解説した教材が多い
- 3) 読み手を設定した教材が多い

【共通した特徴】

- 1) 書くことが再帰的プロセスであることが示されていない
- 2) 読み手を意識して書くための具体的活動が示されていない
- 3) 書くプロセスやスキルに関する具体的な観点や例の扱いが少ない

（清道 2013, p. 54）

ここで注目すべきは、まず、「書くことが再帰的プロセスであることが示されていないこと」である。書くプロセスは「プランニング（構想、構成）→記述→推敲」と進むが、このことは、書くプロセスを一回なぞることを意味しない。構成の段階でも、構想に戻り、内容の推敲を行う等、自由に必要な時に、必要な段階に戻ることを含んでいる。ところが、教科書教材が再帰的プロセスを意識してなければ、教師も学習者もこの書くことの再帰的プロセスを意識することもなく、書くプロセスを一方向に通過するだけの授業でよいと考えてしまう。それでは、「書く力」は「書く直す力」という意識を持つことは難しい。各段階で推敲を行い、よりよい作文に書き直していくことが十分行われなくなる。その結果、学習者が自分の伸びを自覚したり、教師が指導の手応えを感じたりするのを難しくすると考えられる。

2つ目は、「読み手を意識して書くための具体的活動が示されていないこと」である。平成10年版の学習指導要領には、「相手意識」「目的意識」が指導事項として新設され、それに連動し、平成8年版と比べ、平成17年版（光村図書）は、「読み手を意識した教材が多く」なっている。国語科

教科書五社（光村図書，東京書籍，教育出版，学校図書，大阪書籍，平成 16 年度）における「書くこと」領域の年間指導計画の指導事項を分析した伊藤・藤原（2007）も，全体的に（相手・目的意識）の頻度が高い（伊藤・藤原 2007, p. 206）と報告している。

このことは，次のように考えることができる。教科書編集者は，漠然とした抽象的な読み手意識で十分と考えているということになる。しかし，具体的な「読み手＝相手意識」ではなく，「読み手を意識して書きましょう」等の漠然とした指示では，「読み手が〇〇になることで，どんな所が変わりますか」といった，推敲のための具体的な観点と結び付くまでには至らない。明確な読み手を意識することで，「内容」「構成」「表現」と結び付く推敲が可能となる。例えば，「『スポーツの好きでない〇〇君』を説得するための文章を書く」ならば，明確な読み手意識を生成する。そして，「スポーツの好きでない〇〇君」を説得するためには，「そもそもその人はなぜ，スポーツが嫌いになったのだろうか」「すべてのスポーツが嫌いなのか」と読み手分析から始まり，その上で，そのような読み手に対して，「内容はどうかあればよいか」，「書く順番＝構成はどうすればよいか」「反論も想定しなければいけない」等と，推敲と結び付く活動が想定される。しかし，教科書編集者は，このような「書き直す力」と結び付くまでの読み手意識を想定していないということであろう。

3 つ目は，「書くプロセスやスキルに関する具体的な観点や例の扱いが少ないこと」である。書く行為（文字言語）は，語る行為（音声言語）と比べ，認知的負担が大きい。「音声言語」の場合，目の前に聴き手がいる。相手の表情や身体反応から，文脈や状況を知ることが可能である。そのため，厳密な言葉使いをしていなくても，文脈や状況から補って理解してもらえらる。ところが，「文字言語」はそうはいかない。文脈や状況を知る手立ては「音声言語」と比べ極端に少ない。そのため，相手に理解してもらうためには，書き手は，プランニング，記述，推敲といった活動を複雑に組み合わせなければならない。自分の内的活動を意識・自覚（自覚性）し，自由に制御（随意性）できなければならない。だからこそ，指導においては，学習者の認知的負担を軽減する手立てが不可欠なのである。そして，学習者が一人で書けるように，学習者にそのような認知的負担を軽減する方略を習得させることが必要なのである。ところが，教科書に，「書くプロセスやスキルに関する具体的な観点や例の扱いが少ない」。これでは，学習者の認知的負担は大きくなり，「書くこと」を嫌いになる可能性が高くなる。また，認知的負担を軽減する方略も習得できなくなり，「書く力＝書き直す力」を身に付けることができなくなると考えられる。

2-1-2 「書くこと」の教材（教科書）分析

—光村図書，東京書籍，教育出版 平成 17 年度と平成 23 年度 1 年生から 6 年生—

その後の平成 23 年度版（平成 23 年度～平成 26 年度）教科書では，この 3 つの課題は克服されたのだろうか。清道（2013）は，平成 10 年（1998）年版学習指導要領が反映れた平 17（2005）年度版教科書と平成 20（2008）年版学習指導要領が反映された平成 23（2011）年度の教科書を比較検討している。対象とした教科書は，光村図書，東京書籍，教育出版発行（採択率の上位三社）の小学一年生から小学六年生までの教科書である。その結果，以下のことを明らかにしている。

【平成 17 年度から平成 23 年度への変化】

- 1) 子どもに考えさせるための問いが設定されている
- 2) 文章の「型」や具体的観点等の手かがりが示されている
- 3) プランニングや下書きの中の子どもの思考が可視化されている

【継続された課題】

- 1) 読み手を意識させるための具体的活動が設定されていない
- 2) 下書きや推敲の扱いが少なく，書くことが再帰的プロセスであることが示されていない

以上のことから、認知的負担を軽減しようと改善されていることが窺われる。例えば、「文章の型や具体的な観点等の手かがり」を示されている。文章は、文種（生活文、報告文、記録文、意見文、物語文等）によって、内容や構成が規定される。文種に沿った「型」が示されると、考えるための手かがりが得られ、子どもの認知的負担は軽減する。

文種については、もう少し詳しく論じる。これまで、日本の「書くこと」の教育では、「生活文」が中心であった。平成 36 年度から平成 10 年までの小学六年生の教科書（光村図書、東京書籍、教育出版、学校図書、大阪書籍、日本書籍）を調査した結果、モデル作文は「生活文」が多く、「意見文」は極めて少ないということを報告している（清道 2013）。また、島村（2004）によれば、小中学校の教師が学習者に書かせることの多い作文の文種は、生活文（80.0%）、手紙・日記（63.5%）、読書感想文（40.1%）、説明・記録・報告文（26.3%）、意見文（19.5%）であり、群を抜いて「生活文」が多いことを報告している。小中学校の教師の書かせる作文の多くが「生活文」であることと、教科書のモデル教材として「生活文」が中心であったことと無関係ではないであろう。また、この「生活文」への偏りには、明治以来の綴り方・生活綴り方教育の伝統の影響が考えられる。明治以来、「自己を見つめる、自分の生活を見つめる」ための手段として「綴ること（書くこと）」が利用されてきた。その中では、「あるがままに」書くことが重視され、表現力を育てようとする教師たちとの長い対立があった¹⁾。戦後、コミュニケーションとしての「書くこと」が重視されてきたものの、綴り方・生活綴り方の影響は大きく、「書くこと」の中心に「生活文」が位置づけられ、「表現力：文種に応じた型やスキルの指導」が疎かになった面があると考えられる。つまり、以下のことが「書くこと」の教育の 1 つの課題であったといえる。

【書くことの教材（教科書）の課題】

「生活文」に偏り、多様な文種の書き方を知り、多様な文種（多様な目的に応じた）に応じ、適切に書き分ける力（多様な文種に応じた型やスキル）の育成が不十分であったこと。

文種に即した作文指導が求められ（渋谷 2001）、現在、文種に応じた「型」を提示した教科書教材が増えつつあることは、学習者の認知的負担を軽減し、多様な文章を書く力をつける上でも、望ましいことと考える。

「子どもに考えさせるための問いが設定されている」ことから、プランニングの構想や構成の「推敲」において、具体的な観点を考えさせ、方略を身に付けさせようとしていることが窺える。このような方略を習得すれば、考えるための観点が得られ、認知的負担が軽減されることが考えられる。また、「プランニングや下書きの中の子どもの思考の可視化」がされていることは、学習者同士がお互いの書くプロセスを共有化でき、構成や推敲の方略を学び合うことが可能となり、認知的負担を軽減するであろう。

だが、以下の 2 点は克服されておらず、「書くこと」の教科書教材の課題といえよう。

【書くことの教材（教科書）の課題】

- 1) 読み手を意識させるための具体的活動が設定されていないこと
- 2) 下書きや推敲の扱いが少なく、書くことが再帰的プロセスであることが示されていないこと

2-2 指導の課題

2-2-1 B：場とコミュニケーション過程（社会的過程）

2-2-1-1 場の課題（社会的過程）

なぜ、上記の 2 つの課題は克服されないのだろうか。それは、教科書編集者及び教師の中に「言

語に先行して意識がある」(言語論的転回以前)という考えが根強いからではないかと考える。特に、「人間形成・生活形成」という機能と結び付いた時、その傾向が強いと考える。つまり、「『思い』がまずあり、それを書くことで『表現』する。その『表現』の中の自己の『思い』をみつめ、人格形成を目指す。これが作文の機能である」、という信念である。

ソシユールの言語論的転回以後、「言語によって意識は構成される」、つまり、「表現すると同時に、思考や感情が構成される」、と考えるようになった。「表現や思いが構成される」ということは、「表現や思いは〈場〉によって変化する」ことでもある。〈場〉とは、「語り手(書き手)が、ある聴き手(読み手)に対して、ある目的を持って語ろう(書こう)とする状況のこと」である。つまり、聴き手(読み手)によって、目的によって、表現行為は変化する考えるのである。そして、目的や相手が変化すれば、「内容」も「構成」も「表現＝言葉使い、語彙等」も変化する。だからこそ、「相手意識」「目的意識」は極めて重要な概念であり、文種(目的の違い)によって、書き分ける力の育成は当然なのである。また、表現行為が生成過程である以上、相手意識・目的意識の明確化に伴う「推敲」は不可欠である。

文種に応じた「型」を提示した教科書教材が増えつつあるということは、編集者は、「表現は〈場〉によって変化する」という立場に立とうとしていることである。ところが、一方、わが国には、綴り方・生活綴り方以来、伝統的に、「人格形成・生活形成」としての作文の機能を大事にしてきた歴史がある。「自己をみつめる」「自己の生活をみつめる」等の人格形成・生活形成と結び付いた「生活文」等は、「読み手にわかってもらう」「読み手を説得する」等の〈場＝特に、相手意識〉を設定しにくい教材である。相手よりも自己に向かうからである。そのため、相手意識・目的意識と結び付いた推敲がおこなわれにくいことが考えられる。また、「自己」を〈場〉の中で「語ること」(書くこと)によって生成され、語り直す(書き直す)ことで新たな自己が生成される動的なものとは捉えず、「自己はすでに存在」し、「表現」の中から、その「自己をみつめる」静的なものと考えがちである。そのため、〈場〉と結びつきにくい。文種に即した作文指導が求められているというものの、まだ、「生活文」が教科書教材の中心であり、小中学校の教師が書かせる文の多くが「生活文」であることに変わりはない。「生活文」への偏りがある限り、教科書編集者や教師の多くが「相手意識、目的意識」さらに、下書きや推敲に対する意識が弱くなることが考えられる。これらは、教科書教材の課題であるとともに、〈場〉の指導上の課題といえよう。

「相手意識、目的意識」が「書くこと」に与える影響を研究・実践し、「相手意識・目的意識」の必要性を明らかにする必要がある。「相手意識」等に関する先行研究は、小林(2001)や佐渡島(2001)の研究があるものの、その数は少ない。具体的な授業場面における、相手分析が及ばず推敲の効果等、実践に示唆を与える研究の蓄積が不可欠と考える。これらは「書くこと」の研究上の課題と考える。

2-2-1-2 コミュニケーション過程の課題(社会的過程)

筆者は、「表現行為は、〈場〉の中で構成されるだけでなく、他者との共同行為によって構成される」、と考える。「語ること」であろうが、「書くこと」であろうが、「演ずること」であろうが、「表現行為は、共同行為であり、他者とともに身体や言語を媒介として構成される」と考える。わが国で大事にしてきた「人格形成」機能としての作文「自己をみつめる」行為も、他者を必要とすると考え。佐々原(2014, 2015)で述べたように、「自己をみつめる」とは、「自己の物語」を捉え直し、見直し、語り直すことに他ならない。「自己物語」を語り直す(書き直す)には、他者を必要とする。1つは、他者の受容と承認を必要とする。2つには、他者との対話によって、共同で語り直す(書き直す)ことを必要とする。「書く力」は「書き直す力」と捉えれば、読み手を意識し、読み手の声を聴き、読み手に納得してもらうために、繰り返し推敲を行うことは不可欠となる。それを協働

で行う。「協働で書き直す力」を習得させることが指導上の課題と考える。

平成20年度の学習指導要領では、「交流に関する指導事項」が新設され、交流が位置づけられた。だが、この「交流」は、できた作品の交流であり、書くことの各プロセスの推敲過程の交流ではない。他者を介した「書くこと」の研究としては、大内（2001）の「双方向型作文学習」や協働で書くことを提唱する牧戸（2003, 2013）、グループによる作文カンファレンス（木村 2008）の研究がある。牧戸（2003）は、「発想・着想段階、構想段階、下書き段階、推敲段階、書き上げたあとの段階といった書く活動のプロセス（過程）の様々な段階で交流する場面が組織されてよいはずである」（牧戸 2003, p. 101）と述べ、書くプロセスでの交流を提唱している。筆者は牧戸の主張に賛同する。ただ、他の学習者の意見は、新たな視点を提示してくれると同時に、書き手に対する強制力として働く可能性も持っていることを自覚する必要がある。強制力とならないためには、どのような交流がよいのか、検討する必要がある。より多くの実践・研究の蓄積が必要と考える。これらは、〈コミュニケーション過程〉の指導・研究の課題である。

以上のことから、わが国には、人格形成・生活形成としての作文機能が重視されており、その結果、作文指導（特に、生活文）において、「表現行為は、〈場〉の中で構成され、他者との共同行為によって構成される」（他者よりも自己に向かう傾向が強い）という意識の不十分さを教科書編集者や教師の中に生み出しているのではないかと考える。これらを乗り越えるためにも、目的意識・相手意識が書くことに及ぼす効果の検討や「書くプロセス」での様々な交流はどうあればよいか、等を明らかにすることが今後の研究の課題と考える。

2-2-2 C：書くプロセス（認知的過程）

清道（2013）は、日米の小学校国語教科書「書くこと」を比較検討している。Language Arts用教科書（Houghton Mifflin English 2006 Grade1-5）と比較検討した結果、以下のような日米の国語教科書の「書くこと」の違いを明らかにしている。

- 1) 日本の小学校国語教科書では、書くプロセス全体を扱った教材が少ない
- 2) 特に、推敲の扱いが少なく、再帰的プロセスであることが示されていない
- 3) 書くプロセスやスキルに関する具体的観点や例が示されていない（日本でも、具体的観点や例の提示が増えつつあるが、アメリカと比べ、まだ少ない）アメリカでは、文種ごとに習得すべきスキルを、プロセス全体にわたって具体的に明示している

以上のことは、日米の教科書を比較した上での日本の教科書教材の課題である。だが、小学校実践者の90%が教科書教材にもとづいて実践をしている（中央教育研究所 2009）ことから考えると、これらのことは、〈書くプロセス〉の指導上の課題といえる。〈書くプロセス〉の指導の課題としては、「書くプロセス全体」を扱うように補うこと、特に、推敲を必要な時に、必要な段階に戻り繰り返し行わせること、文種ごとに習得すべきスキルや多様な手立て（思考法も含む）を、プロセス全体で示すこと、の課題が浮かび上がる。

〈書くプロセス〉の研究としては、プランニング（構想）におけるマッピングの有効性を示した塚田（2005）の研究や創構段階から文章化段階までを視野に入れた大西（2004）の研究がある。指導の課題となった「相手分析と推敲との関わり」や「相互推敲」のための交流のあり方、さらに、書くことの各プロセスで習得すべきスキルを明らかにする必要がある。

2-3 書くことの教育の課題

以上のことから、書くことの教育の課題として、以下のような課題が示唆された。

【書くことの教材（教科書）の課題】

- 1) 読み手を意識させるための具体的活動が設定されていない
- 2) 下書きや推敲の扱いが少なく、書くことが再帰的プロセスであることが示されていない

【書くことの指導の課題】

★〈場の課題〉

「書く行為は、場によって構成される」という意識の弱さ。

- 1) 読み手、目的を意識させるための具体的活動を設定すること

★〈コミュニケーション過程の課題〉

「書く行為は、他者を媒介として構成される」という意識の弱さ

- 2) 書くことの各プロセスにおいて、他者と協働の場を設定すること

構想の推敲における交流、構成の推敲における交流、下書きの推敲における交流等

★〈書くプロセス〉

- 3) 「書くプロセス」全体を扱うこと

- 4) 特に、「書くプロセス」における推敲のための具体的観点を示すこと

構想の推敲、構成の推敲、下書きの推敲等の繰り返し

- 5) 「書くプロセス」において、文種に沿った具体的な観点及びスキルの指導

(認知的負担の軽減)

【書くことの研究の課題】

- 1) 〈場〉〈コミュニケーション過程〉〈書くプロセス〉上の課題を克服するための理論知・実践知を明らかにし、よりよい実践づくりに貢献すること。

3 課題を克服する「書くこと」の授業の構想

— 教材「わたしの考えたこと」(4年) 東京書籍 平成27年度版 を事例に—

上記で得られた課題を克服するための授業を構想する。そこで、まず、平成27年度から始まる新しい教科書の中から、特定の教材を選び、「教科書の課題、1) 2)」が克服されているか、さらに、「指導の課題 1) から 5)」が教科書にどの程度組み込まれているかを考察し、課題を明らかにする。次に、それらの課題を克服するための授業を構想する。

3-1 教材分析 —平成27年度版と平成23年度版「わたしの考えること」教材の比較—

3-1-1 教材分析の観点

教材分析の観点として、「書くこと」の教育の課題及び清道(2013)を参考に、以下のような観点を設定する。

【解説文の分析観点】

- 1) 読み手意識
- 2) 書く目的意識
- 3) 書くプロセス

①プランニング(構想①: テーマ)

ア) 活動の有無, イ) 具体的観点の有無, ウ) 手法(マップ等)の有無, エ) テーマ例

①プランニング(構想②: 材料)

ア) 活動の有無, イ) 具体的観点の有無, ウ) 手法(マップ等), エ) 材料例

①プランニング(構成)

ア) 構成例(はじめ, なか, 終わり等の例や組み立てメモ例), イ) 手法(カード等)

②記述

ア) 下書きに言及，イ) 表現上の注意，ウ) 表現例の有無，エ) 清書に言及

③推敲

ア) ①内容・構成，②表現，③表記の推敲の具体的観点の有無，イ) 修正例

4) 交流

・交流の具体的観点の有無

【モデル作文】

1) 下書きの有無，

2) 全文か部分か，

3) 提示の工夫（良い例，悪い例），

4) 質問や注意の有無（内容，構成，表現）

3-1-2 教材分析の結果

表3 「わたしの考えたこと」(4年)の教材比較(平成23年度，平成27年度 東京書籍版)

| 読 み 手 的 | 目 的 | プランニング | | | | | | | | | 記述 | | | | 推敲 | | | 交 流 | モデル作文 | | | | | | | | | | | |
|------------------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|-------------|-------------|--------|--------|-------------|--------|------------------|--------|-------------------|--------|--------|--------|-------------|--------|------------------|-------------------|--------|--------|-------------|--------|--------|--------|
| | | テーマ | | | | 材料 | | | | 構成 | | | 下 書 き | 注 意 | 表 現 例 書 | 清 書 | 内 容・ 構 成 | | 表 現 | 表 記 | 下 書 き | 清 書 | 質問 注意 | | | | | | | |
| | | 活 動 | 観 点 | 手 法 | テ ー マ 例 | 活 動 | 観 点 | 手 法 | 材 料 例 | 構 成 例 | 手 法 | 清 書 | | | | | | | | | | | 表 現 例 書 | 内 容・ 構 成 | 表 現 | 表 記 | 下 書 き | 清 書 | 表 現 | 表 記 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| △ | △ | ○ | ○ | × | ○ | × | × | × | ○ | ○ | × | × | ○ | ○ | × | × | ● | ● | ○ | × | ○ 全 | ○ | × | × | | | | | | |
| △ | △ | × | × | × | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | × | × | ● | ● | ○ | × | ○ 全 | ○ | × | × | | | | | | |

注1) 上段は，平成23年度版 東京書籍「わたしの考えたこと」(4年上)，

下段は，平成27年度版 東京書籍「わたしの考えたこと」(4年上)

注2) △：読み手，目的が抽象的，●：推敲における修正例を示している

【解説文，モデル文】の検討

平成23年度版も平成27年度版も共に「わたしの考えたこと」という単元である。平成23年度版は，全7ページ，①題材をさがそう，②文章の組み立てを考えよう，③自分の考えを文章に書こう，④すいこうしよう，⑤感想を伝え合おう，からなる。それに対して，平成27年度版は，全6ページ，①伝えたい自分の考えを決めよう，②文章の組み立てを考えよう，③自分の考えを文章に書こう，④すいこうしよう，⑤感想を伝え合おう，からなる。

表3に示したように，大きな変化はみられない。ただ，プランニングにおいて，「テーマ」から「材料」に重点が変わっている。平成23年度版では，「あたりまえと思っていたが，実はそうではないと気づいたこと」「つい，してしまうことがあるが，やめようと思ったこと」を学習者が日常の体験から見つけること，つまり，「自分の生活をみつめる」ことを重視していた。そのために，自分で「テーマ」を選ぶことを大事にしている。そして，その見つけたことを不特定多数の友達に訴える文章，「生活意見文＝生活文＋意見文」を書かせていた。それに対して，平成27年度版は，学習者がテーマを選ぶことよりも，「材料」選びを重視する。しかも「材料」の構想では，「自分の考え」「考えの理由」「考えるきっかけの出来事」等の「意見文の要素」を示し，書くスキルの習得（意見文の型，

例えば、考え＋理由の型、理由のナンバリング等）を重視しているといえる。

また、構成例が変化している。平成 23 年度版の構成例は、1) はじめ：出来事の説明、2) 中：自分の考え、考えた理由、3) 伝えたいこと、と書き出しは「生活文」であった。ところが、平成 27 年度版は、1) はじめ：自分の考え、2) 中：考えの理由、考えるきっかけの出来事、3) 終わり：自分の考え、と「はじめ」と「終わり」に考えを述べる「双括型」意見文の構成例を示している。書くスキル・技能の習得が重視されている。

以上のことから、自分でテーマを選ぶことよりも、書くスキル・技能の習得が重視されているといえよう。この傾向は平成 23 年度版（東京書籍）においても指摘されていた（清道 2013）が、本単元においては、その傾向がより鮮明になっている。（全単元において、その傾向がみられるかは不明であり、今後の課題としたい。）

【書くことの教材の課題】は克服されているか

- 1) 読み手を意識させるための具体的活動が設定されていない
- 2) 下書きや推敲の扱いが少なく、書くことが再帰的プロセスであることが示されていない

【1）について】

本単元の教材（平成 27 年度版）は、「意見文」というものの、特定の読み手を説得するための文章というのではなく、自己の生活を見直す「自己反省的意見文」である。そのため、読み手意識や目的意識を明確にするための具体的活動は設定されていない。（日本の意見文の教材は、自己反省的意見文が多い）しかし、「自己反省的意見文」であろうと、「他者説得型意見文」であろうと、書く行為は、読み手との共同行為であり、読み手意識や目的意識を明確にすることが不可欠と考える。

【2）について】

「読み手」を明確にすることで、「この読み手はどう考えるだろうか」「この読み手は、このことについてどれだけ関心があるだろうか」と「読み手分析」が可能となる。「読み手分析」が可能となれば、「この読み手ならば、どんな内容を選べばよいか」「どんな順で書けばよいか」「どんな表現をすればよいか」と「内容」「構成」「表現」を推敲するための観点が明確となる。同じように、「〇〇さんに同じような行動をしてもらいたい」「△△さんに、・・を好きになってもらいたい」と書く「目的」が具体化すれば、「この目的を達成するためには、どんな内容を選べばよいか」「どんな順で書けばよいか」「どんな表現をすればよいか」と「内容」「構成」「表現」を推敲するための観点が明確となる。つまり、「相手意識」「目的意識」を明確にすることによって、「内容」「構成」「表現」の推敲の観点が明確になるといえる。

しかし、本教材（平成 27 年度版）は、「表現」「表記」の推敲はあっても、「読み手意識」「目的意識」と結び付いた「内容・構成」「表現」の推敲は設定されていない。また、「下書き」と「清書」は示しているものの、「なぜ修正したと思うか」等を考えさせる工夫は見られない。これまでの教材と同様に、推敲は不十分であり、再帰的プロセスであることも示されていない。

平成 23 年度の【指導の課題】（例えば、相互推敲）の中で、教材の中に新たに組み込まれ、克服された課題はない。平成 23 年度の【指導の課題】はそのまま残されたままである。

3-2 授業の構想

3-2-1 授業の基本方針

書くことの教育の課題を踏まえ、授業の基本方針を以下のように定める。

- 1) 教師の構え：書く力は『書き直す力』と捉える
- 2) 認知的過程 「プランニング（構想：①テーマ②材料、構成）→記述→推敲」

「書くプロセス」全体を扱うこと

「書くことの各プロセス」において推敲を行うこと、その際、相手意識・目的意識と結び付けて推敲を行わせること 【教科書の課題 2】

必要な時、必要な過程に行き来できることを示すこと

「書くプロセス」において、文種に沿った具体的な観点及びスキルを示すこと

3) 場：書く行為は、場によって構成される

読み手、目的を意識させるための具体的活動を設定すること 【教科書の課題 1】

4) コミュニケーション過程：書く行為は、他者を媒介として構成される

書くことの各プロセスにおいて、他者と協働の場を設定すること

3-2-2 授業の構想

3-2-2-1 単元の流れ

基本方針を踏まえ、授業を構想する。

書くプロセス (Hayes & Flower 1980) は以下の通りである。

プランニング（構想：①テーマ②材料）→ プランニング（構成）→ 記述 → 推敲

これは、学習指導要領の「書くこと」の指導事項「課題設定や取材→構成→記述→推敲」と同じである。本単元は、「書くプロセス」の流れを基本に計画する。しかし、書くことの教育の課題を踏まえ、以下の2つの観点から修正を加える。

1つは、書こうとする文章の文種（ジャンル）である。相手意識、目的意識によって、文章の文種が決まる。その文種によって、「内容」「構成」「表現」が変わってくる（難波 2012）。例えば、「相手を説得してその行動を変えよう」という目的で書かれた文章（説得型意見文）ならば、主張や理由、相手の反論等が必要であり、それらを目的に沿った順に書くことになる。あるいは、「ある研修の成果と課題を報告すること」が目的の文章（報告文）を書くならば、「内容」も「構成」も「表現」も変わってくる。文種を決めることで、文種に沿ったスキルを示すことが可能となる。文種を決定する段階を設定する必要がある。

もう1つは、他者を媒介とした「推敲」である。まず、「推敲」は「記述」の後に設定するのではなく、書くプロセスの全段階で行う必要がある。「構想」「構成」「記述」において、「推敲」を行うのである。「読み手や目的」から考えて、「この内容でよいだろうか」「この順で〇〇さんによく伝わるだろうか」「どのような表現した方が〇〇さんを説得できるだろうか」等と、「読み手・目的」意識と結び付けて、吟味・検討する必要があると考える。しかも、そのすべての推敲に他者を介在させるのである。時には、「読み手」としての他者の目を通して仲間の作文に助言をする。また、時には、「書き手」として、困っていることを相談する。こうすることで、仲間を「共著者」として位置づけることが可能となる。また、このような活動を積み重ねることで、「読み手」になって、自分の作品を対象化し、吟味する力が育つと考える。

プランニング（構想：①テーマ②材料）→ 文種の決定 → プランニング（構成）→ 記述

↑ ↑ ↑

相互推敲 相互推敲 相互推敲

3-2-2-1 書くことの各プロセス

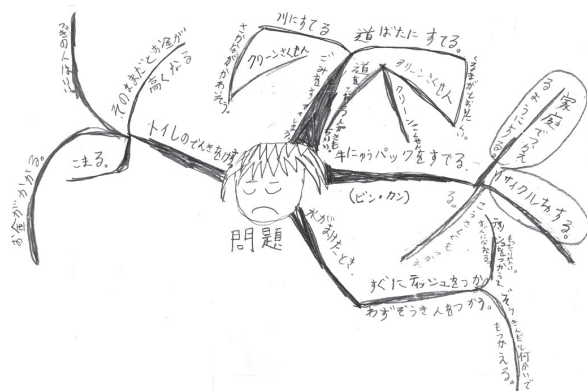
【プランニング 構想 テーマ，材料】

教科書では，テーマを考える手立てが示されていない。テーマを自分で選ぶことで，「相手意識」，「目的意識」が明確になる。身の回りの生活の中から，「もっとこうしたい」「ここを直したい」という切実な課題を見付けさせる必要がある。しかも，実現可能な課題がよい。そこで，次のように他の教科とリンクさせて，考えさせるようにする。

1) 社会科の「住みよいくらし」や総合的な学習の時間の「身近な環境問題」等，他教科とリンクさせ，「こんなものがあったらよい」「〇〇をしてほしい」等，を考える。

2) 手法として，マインドマップを活用させ，以下のようにする。

- ・ 思いつくテーマをマインドマップで書く。
- ・ テーマが決まれば，「考え」「理由づけ」等をマインドマップで書く（拡散思考を促す道具の活用）



【文種（ジャンル）の決定】

1) 目的意識，相手意識を明確にする。「だれに向かって書いているのですか」「書く目的は何ですか」とペアでお互いに質問し，説明できるようにする。

※平成 26 年，綾川小学校の児童が考えたテーマの例を示す。（教科書教材に例が示されていない場合，これまでの例を参考として示す必要がある）

例（平成 26 年 綾川小学校 4 年の実践より）

| テーマ | 相手 | 目的 |
|---------------------|----------|---------------------------------|
| 綾川のクリーン作戦をしようと訴える | 地域の人 | 行動を一緒にしてもらおう |
| ペットを捨てないように訴える | 地域の人 | 行動をしてもらおう |
| 図書の本を増やしてもらおう | 校長先生，全校生 | 全校生は一緒に運動をしてもらおう。校長先生には増やしてもらおう |
| バス停に看板をつけてもらうように訴える | 校長先生 | 納得して，行動してもらおう |

2) 文種を決定する。本単位では，「提案文」とする。

3) 「提案文」の要素を示す（調べさせてもよい）

「主張」，理由①（現状，問題点：どんな問題点があるか），理由②（効果：どんなよい効果があるか）

4) 「提案文」の要素から，マインドマップを活用し，必要な材料を集める。

【構成】

1) 相互推敲を行う。

具体的な目的，相手から考えて，順序はどうあればよいか，を考えさせる。

例）はじめ「主張」，

中「理由①（現状，問題点），理由②（効果）」

終わり「主張」

2) 構成を修正する。（必要な過程に戻ってもよい）

「提案文」の基本的構成をもとに修正を考えさせる。

例 「効果の理由を増やすと説得力がある」という相互推敲から、【プランニング（材料）】に戻って考え直す。

【記述】

1) 相互推敲を行う。

具体的な目的・相手から考えて、「内容」「構成」「表現」を推敲させる。

・「書き手」は、困っていることを相談する。

・「読み手」は、①いいと思う所を2つ、②わかりにくいところや難しいところ、直したら良い所（表記）を言う。その時、必ず、「読み手の1年生には、ここの所が難しい」「この目的から考えて、この順や内容ではわかりにくい」等と、目的意識、相手意識と結び付け、「内容」「構成」「表現」を推敲させるようにする。

※話し合いシートを使い、「読み手」になって、「読み手」の視点から考えさせる。

2) 下書きを書き直す（修正、追加、削除等）

・下書きを1行空きで書かせ、「書き直す」ことを前提とすることを意識させる。

【相互推敲，交流】

書くプロセスの全過程の「推敲」や「交流」には、2つの方法が考えられる。

1つは、ペア・グループで話し合いカード等を使い、観点を明確にし、吟味・交流する方法である。

グループの話し合いカード

| | | | |
|--------|--------|--------|--------|
| (司会) | (司会) | (司会) | (司会) |
| (読む人) | (読む人) | (読む人) | (読む人) |
| (書いた人) | (書いた人) | (書いた人) | (書いた人) |
| (書いた人) | (書いた人) | (書いた人) | (書いた人) |

この文章は、**三四年やさい**にあてて、書いています。
よくわからないところやむずかしいところ、直したいところを、見つけましょう。
わけも言います。
(読む人) 読みながら、ブルーのふせんをはる。
(書いた人) 書いた人は、自分の文章を聞きながら、変だな、おかしいな、と思ったところにブルーのふせんをはる。
(司会) 発表してください。
(読む人) 発表する。
(書いた人) 質問されたことを、説明をする。

平成 26 年 綾川小学校 4 年の実践より

もう1つは、「リフレクティング・プロセス」を利用した吟味・交流する方法である。

以下のようにする。

【リフレクティング・プロセス】

◇ 3人～4人のグループが、二つの組になり、作文を推敲する。

1) 初め、Aグループが「読み手」になって、Bグループの作文を推敲する。

Bグループは、その話し合いを観察する。(意見は言えない)

2) 次に、Bグループは、Aグループの話し合いを観察して、思ったこと・気づいたことを「書き手」の立場から話し合う。AグループはBグループの話し合いを観察する。

◇ 今度は、同じように、Aグループの作文を推敲する。

3) Bグループが「読み手」になって、Aグループの作文を推敲。

4) 次に、A グループは、B グループの話し合いを観察して思ったこと・気づいたことを「書き手」の立場から話し合う)

◇「書き手」になって、それぞれが自分の作文を書き直す

※これは、下書きの推敲であるが、「構想」や「構成」においても、同じような方法で、吟味し、推敲を行うことが可能である。

リフレクティング・プロセスのよさは、「書き手」の自由な「自己内対話」を保障する装置になっている点である。「読み手」は「書き手」に直接話しかけるようにはなっていない。そのため、「読み手」の指示や助言を取り入れるかどうかの判断は、「書き手」に委ねられている。他者の強制が働きにくいようになっている。

引用文献

有元秀文 (2006) 『「国際的な読解力」を育てるための「相互コミュニケーション」の授業改革－どうしたら PISA に対応できるか－』 溪水社 広島

中央教育研究所 (2009) 「教師と児童・生徒の教科書の使い方および教科書観に関する調査－小学校・中学校・高等学校を対象に－」 『研究報告』 72

Hayes, J. R., & Flowers, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing* 9-20

Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ハロルド・グーリシャン, ハーレーン・アンダーソン, 野口裕二, 野村直樹 (訳) (1997) 「クライアントこそ専門家である」 マクナミー・ガーゲン (編) 『ナラティブ・セラピー』 金剛出版 東京

池田玲子 (2004) 日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス) 「日本語学」 vol. 23 36-41

石丸憲一 (2008) 「小学校「書くこと」における意見学習の考察－意見文学習の変遷と展望－」 『創価大学教育学部論集』 59 1-12

伊藤 豊・藤原マリ子 (2007) 「小学校国語科「書くこと」領域における研究 ～児童の文章構成力不足の背景～」 『山口大学研究論叢. 芸術・体育・教育・心理』 56 (3) 195-207,

貝田桃子 (2000) 『作文教材の開発に関する研究』 溪水社 広島

木村正幹 (2008) 『作文カンファレンスによる表現指導』 溪水社 広島

清道亜都子 (2013) 『書くことの教育における理論知と実践知の統合』 溪水社 広島

小林一貴 (2001) 「意見の形成における情報の固有性と共有性」 『国語科教育』 第 50 集 34-41

国立教育政策研究所 (2012) 『全国学力・学習状況調査の 4 年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ 小学校編』 教育出版 東京

牧戸章 (2003) 「『書くこと』と〈対話〉－協働〈コラボレーション〉で書く－」 『実践国語研究 別冊』 NO. 249 97-102

牧戸章 (2013) 「協同 (コラボレーション) で書く－教室で文章表現指導をすることの意義－」 『第 125 回 全国大学国語教育学会広島大会 自由研究発表資料』

松下義一 (2010) 「書くこと」五社の教科書の特徴」 『作文と教育』 769 12-15

難波博孝 (2012) 「学習指導要領から考える、書くことの授業づくり」 『国語科授業論叢』 第 5 号 1-9

- 大西道雄（2004）『作文教育における文章化過程指導の研究』 溪水社 広島
- 大内善一（2001）『「伝え合う力」を育てる双方向性作文学習の創造』 明治図書 東京
- 佐渡島沙織（2001）「子どもの作文にみる相手意識：小学生へのインタビューによる調査」『国語科教育』50 50-57
- 佐々原正樹（2014）「児童文学の読みの授業と自己物語の語り直し」『国語教育思想研究』第9号 21-28
- 佐々原正樹（2015）『語り直す力を育てる文学教育の構想—小学生を中心に—』 広島大学提出・博士学位論文
- Scardamalia, M. , & Bereiter, C.(1987)Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg(Ed.), *Advances in applied Psycholinguistics vol. 2 : Reading writing and language learning* pp. 142-175 Cambridge University Press.
- 渋谷孝（2001）『作文教育の新しい考え方』 明治図書 東京
- 島村直己（2004）「国語学習指導アンケート—1万人の教師の回答結果—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』107 15-18
- 島村直己（2008）「国語学習指導アンケート—分析編」『全国大学国語教育学会発表要旨集』112, 67-70
- トム・アンデルセン, 鈴木浩二（監訳）（2001）『リフレクティング・プロセス—会話における会話と会話』 金剛出版 東京
- 塚田泰彦（2005）『国語教室のマッピング』 教育出版 東京
- 浦上博文（2004）「小学校作文教材の変遷—光村図書発行昭和36年版・55年版国語教科書の場合—」『岡山学院大学・岡山短期大学紀要』27 83-91
- 浦上博文（2005）「初等・中等教育における作文教材の変遷—昭和37年版・47年版・56年版中学校国語教科書の場合—」『岡山学院大学・岡山短期大学紀要』28 63-77
- 矢部玲子・島村直己・望月善次（2007）「児童・生徒の国語学習」『全国大学国語教育学会発表要旨集』112 137-140